

広島大学附属中・高等学校中等教育研究紀要
〈第 67 号 2020〉

「対立をこえる」力を育成する「社会的な見方・考え方」 －社会科・公民科教師が身につけるべき社会的な見方・考え方についての一考察－

阿 部 哲 久

「対立をこえる力」の育成をめざした公民科の授業づくりにおける「社会的な見方・考え方」の意義に着目し、「社会的な見方・考え方」をどう捉えるべきかを考察した。専門科学者のディシプリンに着目し、社会認識モデルにおける事実認識の拡張が必要性を明らかにした。

1. はじめに

VUCA (VOLATILE 不安定, UNCERTAIN 不確実, COMPLEX 複雑, AMBIGUOUS 曖昧) な時代と呼ばれる社会の変化は、様々な不安や対立を引き起こしている。2020 年には、感染症の拡大に対峙するときでさえ対立の枠組みに囚われた議論に留まってしまう様子が広く見られた。「OECD Learning Framework 2030 (2030 年に向けた学習枠組み)」においても「対立やジレンマを克服する力」が、主要な 3 つのコンピテンシーとして「新たな価値を創造する力」「責任ある行動をとる力」とともにあげられている^(注1)ように、様々な課題に対して、対立をこえて協働し、より良い解決策を生みだしていく力や意欲を育てることは急務である。

筆者は「対立をこえる」力の育成をめざして実践研究を行ってきた^(注2)が、本稿ではこれまでの実践研究をふまえ、公民科として「対立をこえる」力を育成する授業づくりのために必要な「教師が身につけるべき見方・考え方」について考察する。

2. 問題の所在

2015 年の「OECD Learning Framework 2030」に先だって、平成 20 年改定の学習指導要領では、中学校社会科公民的分野において「現代社会をとらえる見方や考え方の習得が明確に位置づけられ、それにあたる具体的な概念として「対立と合意」「効率と公正」が具体的に示された。学習指導要領においても多様な人々が暮らす社会において対立の起こることを所与としつつ、対立をこえて合意を目指す力の育成が意図されていると言える。さらに平成 29 年改定の中学校学習指導要領(社会編)では、社会的な見方・考え方ははたらかせて議論し合意形成に

向かおうとする力の育成が目標として示された。高等学校学習指導要領においても平成 21 年改定では「現代社会」で「社会の在り方を考察する基盤」として「幸福、正義、公正」が示され、平成 30 年改定の高等学校学習指導要領(公民編)の「公共」「倫理」「政治・経済」ではそれぞれ「人間と社会の在り方についての見方・考え方」「人間としての在り方生き方についての見方・考え方」「社会の在り方についての見方・考え方」が示された。「見方・考え方」が教科等を横断して整理されたこともあり、「見方・考え方」を活用して合意を視野に入れた議論をする力の育成を目指す方向性がより強められていると言える。

一方で特に公民科における「見方・考え方」に関わる記述には曖昧さも残っている。高等学校学習指導要領解説の総則(p7)には「「公共」では「人間と社会の在り方についての見方・考え方」として、「社会的事象等を、倫理、政治、法、経済などに関わる多様な視点(概念や理論など)に着目して捉え、よりよい社会の構築や人間としての在り方生き方についての自覚を深めることに向けて、課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などに関連付けて」(中略)働かせるもの」と示されている。ここでは倫理、政治、法、経済などに関わる事象の分析枠組みとなるような概念や理論と、選択・判断に視する概念や理論とがともに示されていると考えられるが相互の関係は曖昧である。中学校社会科公民的分野では、対立と合意、効率と公正に加えて、B 私たちと経済では分業と交換、希少性が、C 私たちと政治では個人の尊重と法の支配、民主主義が示され、事象の分析枠組みとなる概念が示されているものの並列で示され、こちらも両者の関わりについては言及されていない。「対立をこえる」力の育成を目指す社会科・公民科の授業づくりのためには「～であ

る」を明らかにしていく事象の分析枠組みとしての
見方・考え方と、「～べき」を深めていく選択・判
断に資する見方・考え方を適切に組み合わせる
必要がある。また、このような複数の見方・考
え方を組み合わせるためには、教師自身がまず指
導要領には十分に記述されていない社会的な見
方・考え方についての理解を深めることが必要
となるだろう。

社会科教育でしばしば用いられる社会認識の
モデルでは、社会認識を、記述的知識、説明的
知識等の階層からなる事実認識と、価値判断
や意思決定に資する価値認識とからなるものと
整理してきた^(注3)。ここでは「～である」と「～
べき」とが明瞭に整理されているように見え
る。しかし一方で、このモデルに基づいて概念・
理論の選択にあたって教師が直観的にとらえた
「あるべき解決策」に向けた「チェリーピッキ
ング」が行われてしまいがちである。チェリー
ピッキングとは「自らの論証に有利な事例のみ
を選択する」ことである。主としてデータの恣
意的な切り取りなどに対して使われる言葉で
あるが、社会の諸課題を用いた授業づくりで
は、資料選択に留まらず、結論に都合の良い
概念のみを選択的に扱うことで特定の価値判
断に導ける事実認識に生徒を誘導してしまう。
いわば「概念のチェリーピッキング」が行わ
れてしまうのである。

今日の社会の問題の多くは「正解のない問題」^(注4)
であるといえるが、「社会的に決めるしかない問
題」は「社会的に決めてしまえば良い」わけで
はない。合意を視野に入れた議論とは、主張
Aと主張Bがある時その中間を選ぶことや「痛
み分け」のような意味での妥協を意味するもの
ではないだろう。大きく揺れ動く世論に対して
両者の意見を尊重することはむしろ重要なこと
であるが、その中間点は中立を意味しない。専
門知に基づく理論がまずは参照点とされるべき
である^(注5)。もちろん参照点が2つの意見の
間に位置しない場合もあるはずである。まず
価値判断を極力廃して「専門知」に基づいて参
照点となる「～である」ことを明らかにした上
で、社会としてどうする「～べき」だと判断
していくのか、社会的に決めていくことが必要
である。ただしこのとき、事実認識を正しく
行えばそこから正解が直線的に導き出される
とは限らない。「～である」ことが「～べき」
を導くわけではないからである。そもそも「～
べき」が直線的に導けるのであれば論争にな
ることもないであろう。「～である」を明ら
かにする事実認識では、問題の中にある「社
会的に決めなくてはならないジレンマの構造」
をこそ明らかにすること

が重要である。

そう考えると事実認識の最も上位の階層に
はジレンマを読み解くことにつながる認識が
位置する必要があるはずであるが、これまでの
社会認識モデルにはそれが明示されていない
ように見える。本稿ではジレンマを読み解く
ことにつながる認識とは何かを考察してい
きたい。

3. 公民科・社会科公民的分野の特徴

公民科・社会科公民的分野の特徴として、
前述の引用部分にも“倫理、政治、法、経済
などに関わる多様な視点（概念や理論など）”
とあるように、分析枠組みとしての見方・考
え方に関わる学問領域が幅広いことがあげら
れる。大きな学問領域で考えても、哲学、倫
理学、政治学、法学、経済学、心理学^(注6)、
社会学^(注7)などがある。もちろん公民的資
質の育成をめざす社会科・公民科においては、
民主主義社会の一員として政治的意思決定に
参加する際、社会の諸課題に対してより良い
意思決定ができるための視点や考え方として、
様々な学問領域が明らかにしてきた成果を用
いることが出来るようにそれらを身に付ける
ことが目指されているのであり、それぞれの
「学問」そのものを学ぶことが目的ではない
ことは言うまでもない。しかし教師は授業づ
くりの過程で幅広い学問領域を自在に扱い
ながら現実社会の諸課題を読み解き、より良
い意思決定に向けた議論が出来るようにさせ
なければならず、広範囲にわたる教材研究が
求められることになる。その結果、全ての専
門領域の専門家であることが困難な中で教師
の概念・理論の捉え方がその領域の専門家
とは異なってしまう「概念のチェリーピッキ
ング」につながっているのではないかと考え
られる。これを回避するためにはどうすれば
良いのだろうか。

4. ディシプリンのエッセンスと見方・考え方

近年、専門家（研究者）の知を探究する
過程を取り込むことによって、子どもたちが
行うその学習をより深みのある「真正な学
習」にしていくことの意義が指摘されている。
真正な学習については様々な議論が進めら
れているが、ここではそれらからは離れて専
門家の知を探究する過程について考察する。

専門領域の研究者の知を探究する過程に
は研究の質を担保するような特定の手法や
こだわりがあり一般にディシプリンと呼ば
れている。ディシプリンはその領域の研究
者の間では、身につけていることが自明の
こととして扱われる。だがこのような研究者

として必要なディシプリンを「身につける」のは大学院レベルだというのが研究者の間では共通認識であろう。

では中学校・高等学校の教師が子ども達に学ばせたり追体験させたりするべき、いわば「ディシプリンのエッセンス」とはどのようなものだろうか。

ディシプリンは方法論としての面を持つのは確かである。資料の読み取りや統計の考え方などは中学校・高等学校においてももちろん大切なものであろう。しかしここで注目したいのは従来社会科・公民科でとらえられてきた概念・理論に欠けていたものである。

社会認識のモデルに基づいて、事実認識の最上位にある概念・理論である一般的説明的知識を示す事例としてしばしば用いられてきたのが「需要と供給の理論」である。農作物の生産量と価格変動などの個別の事例について問いを投げかけ、生徒に「需要と供給の理論」を獲得させることで、その他の事例にも転用できるような概念的な知識の獲得が目指されるのである。そこでは転用可能な不変の事実（「～である」）として「需要と供給の理論」が存在するかのようによに扱われている。

しかし、専門家である経済学者は「需要と供給の理論」を不変のものとは捉えない。頑健な法則であるとともに置かれた条件によって様々に変化しうるもの、より上位の法則に基づいて起こりうる現象の一つとして「需要と供給の理論」を捉えている。ちょうど記述的知識と説明的知識の関係性にも似た、より上位の「専門家固有の認識」が存在しており、それが経済学のディシプリンの基礎をなしているのである。

いわゆる主流派経済学の世界では「希少性」の概念から社会の諸事象を解き明かしていく。「希少性」とは「欲しい人が欲しいだけ手に入れると足りなくなる」とであり、世の中のほとんどのものは希少であるからそれをいかにうまく配分するかが重要な問題になる。それを明らかにしていくというのが経済学の大きなミッションとされている。また「希少性」は前述の通り中学校の学習指導要領でも見方・考え方として例示された。しかし「希少性」そのものが経済学のディシプリンのエッセンスだと考えてしまうのは早計に過ぎる。希少性からはじまる経済学のミッションは希少なものをどう配分するかであり、希少性そのものよりも、その配分を考えるにあたって経済学者がどのような「見方・考え方」をしているのかということが重要である。

経済学者はここで「最適化する個人」^{（注8）}という見方を重視する。私たちは一人一人が自分にとっ

て良いと思われる選択をしながら生きている。それは無意識の場合も意識的な判断による場合もあるだろう。いずれにせよ、幾多の「最適化する個人」の集合体である社会は「人間が意識的に操作しようとしても、しばしばその意図に反した結果がもたらされる。」^{（注9）}ことになる。そしてそのような社会の特性をふまえた上で、より良い配分につながる社会のしくみを考えることが経済学の仕事だと考えられているのである。例えば「希少なものをどう配分するか」を考えると「個々人の多様性はあるにせよ全体としては最適化を目指す個人の集合体である社会」という特性から課題を分析するからこそ「社会的に決めなくてはならないジレンマの構造」が明らかにできるのである。経済学のディシプリンの基礎にあるのはこのような人間観、社会観であると言える。

公民科に関わる専門諸科学に共通するのは、それぞれに経済学と同じようなその学問固有の人間観や社会観を持っていることである。

経済学の「最適化する個人（人間）」に対して、例えば法学は「自由な意思を持つ人間」という人間観を持っている。既に中学校公民的分野の学習内容として法的な考え方に基づいて取り入れられた「契約」や契約に基づく「権利と義務」の考え方は個人の自由意志の存在が前提にされていると言える^{（注10）}。

人間はとても複雑な存在であり、到底一つのモデルで表せるようなものではない。しかしだからこそ社会や人間に関わる諸課題を直接扱う経済学、法学などの専門諸科学は、複雑怪奇な人間というものをそれぞれの学問固有の視点から捉えて問題を切り分けて精緻な分析を行い、その人間観に基づいた理論を構築してきたのである。経済学の「最適化する人間」や法学の「自由な意思を持つ人間」のような各学問領域が持つ人間観は決して人間の全てを捉えているものではないかもしれないが、確かに人間の一面を捉えているし、現在も学問領域の歴史の中で磨かれ続けているのである^{（注11）}。

各学問領域の研究者が知を探究する過程で共有しているディシプリンのエッセンスとはこのような「人間観」やそれに基づく「社会観」と捉えるべきであると考ええる。

例えば、ある社会保障制度について検討する場合には、経済学者は「どのようなインセンティブが働くか」、法学者は「どのような権利義務関係が生じるか」、社会学者は「社会の中で当事者達にどのような作用が働くか」などの視点から考察することが考えられるだろう。そしてこれらの視点は市民が社会的な意思決定をする場合にも参照することが期待

されるものでもある。

表1は筆者が仮にまとめた学問固有の人間観の例である。専門領域の研究者による検討を経たものでは無いため、今後各領域の専門家とともにさらに検討をすすめていく必要があることは前提としてご覧頂きたい。

また、市民的資質としては特定の人間観にとらわれず総合的な人間観の育成が求められることは強調しておきたい。「人間観のチェリーピッキング」に陥ったのでは対立は深まるばかりだからである。

表1 学問領域固有の人間観

学問領域	各領域固有の人間観
経済学	最適化を指向する人間
法学	自由意志を持つ人間
社会学	社会に規定されている人間 (注12)
心理学	特定の心のバイアスをもつ人間
政治学	集団を作り対立や統合する人間
哲学・倫理学	真理や善を追究する人間

5. 専門家の知の探求過程のモデル

ここまでの検討をふまえて、専門家の知の探求過程を意識した授業づくりに資するよう、社会認識モデル (注13) を拡張し、事実認識に関わる部分に人間観を導入し専門家の知の探求過程を表現することを試みたい。

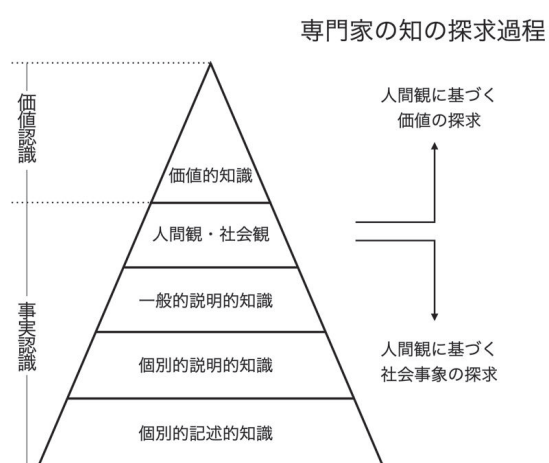


図1 人間観と専門家の知の探求過程のモデル

人間観・社会観は、しばしば特定の価値観と結びつけて語られるが、本稿ではここまで論じてきたように、人間観は実在としての人間をある角度から捉えたものであり事実認識に該当すると考える。また、各学問領域において様々な一般的説明的知識の前提

となっている概念的な知識の一種であることから、一般的説明的知識のさらに上位に位置し価値認識と接する部分に「人間観・社会観」を置く必要があると考えられる。

図1は検討をふまえて提案のため作成したモデルである。表現に整合性が無いなどまだ十分に練られたものではないが、図中に示したような専門家の知の探求をとらえる一助となるものとしてモデルを提案したいと考える。

教師は社会事象を読み解く授業を通じて、生徒をその背後にある人間観に触れさせながら一般的説明的知識を獲得させることで、専門家のような「見方・考え方」の育成することになるのである。

6. 学問領域固有の人間観・社会観の修得

生徒にふれさせたいディシプリンのエッセンスが学問領域固有の人間観・社会観であると考えられるなら、まず教師がこのような人間観・社会観を理解している必要がある。では教師はこれらの人間観・社会観をどのようにして学ばばよいのだろうか。

池野 (2017) は、教材研究での各領域の論文や著書の読解を通して、研究者が行っている「真正な学習」を解明し、各研究領域特有の学習や、その固有な学習の方法と過程を学び取ることが可能であると述べ、いくつかの事例をあげている。しかし例示されている論文 (著書) を離れ、一般論として論文や著書からディシプリンやそのエッセンスを読み取ることが可能かと考えると、容易とは言い難いだろう。なぜなら専門家同士が切磋琢磨する世界 (注14) では、ディシプリンを共有していることは自明であり、議論に参加するための前提条件でさえあるため、論文中にそれをわざわざ明記することは行われないからである。その論文から「明記されていない」ディシプリンを読み取することは教師にとってはかなり高いハードルであると言わざるをえないだろう (注15)。

では他にディシプリンの読み取りが可能な文献はあるのだろうか。大学の専門領域の教育内容については、文部科学省の依頼を受けて日本学術会議の各専門委員会で「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」が作成されている。参照基準は乱暴な言い方をするなら大学教育の指導要領のようなものであるが、であるがゆえに示されている内容は汎用スキルを含む広範なものであり、参照基準の読解によってディシプリンを読み取することはこれもまた難しいと言わざるをえない。

現状では最もディシプリンを読み取りやすい文献は大学の入門講義向けの教科書として執筆された書

籍になるだろう。ただしここでも明示的に示したものは必ずしも多くはない^(注16)。「見方・考え方」を重視する学習指導要領の改訂をふまえるなら、本来的には、大学の教職課程での教科に関する科目の中で専門領域のディシプリンのエッセンスの習得が目指されるべきであろう。

7. 今後の課題

中学校の新しい学習指導要領で「見方・考え方」として「希少性」が例示されたことを受けて、2019年度の教育実習では「希少性」を、さらに2020年度の教育実習においては「最適化する個人」を視点とした授業づくりを働きかけた。その結果、2019年度は当初は需要と供給などの知識の獲得を中心としていた指導案から希少なものをどう配分すれば良いかを体感的に考えさせるような工夫の見られる授業への変化が観察できた。2020年度は、単一の概念を中心とした単元から、経済・金融に関わる事象相互の関係性をとらえた単元構成へと変化した。これらは経験的な報告にとどまるものであるが「見方・考え方」やその背後にある「人間観」を意識することが授業改善につながるといふ手応えを感じさせた。

本稿ではいくつかの提案を行ってきたが、いずれも問題提起に留まるものである。今後、各専門領域の人間観・社会観の捉え方や社会認識モデルの検討など理論の精緻化をすすめ、実証的な実践研究を進めていきたいと考えている。

8. おわりに

中学校学習指導要領に「効率と公正」に加えて、「希少性」や「法の支配」といった、専門領域の根幹に近い概念が「見方・考え方」として例示されたことをはじめとした「見方・考え方」の重視は、価値認識と事実認識を活かした「対立をこえる」力の育成に寄与することが期待される。

しかし社会に目を移すと、SNS等では、ある専門領域の専門家が異なる学問領域そのものを否定的にとらえて発言するような場面も見られる状況である。

様々な分野の専門家と適切にコミュニケーションを行いながら社会的な意思決定を行える市民（および専門家）の育成に寄与できる、「対立をこえる」力を育成する公民科・社会科公民的分野の授業づくりの研究を進めていきたいと考えている。

注

注1：「OECD Learning Framework 2030（2030年に向けた学習枠組み）」では、コンピテンシーの概念は「複雑な要求に応えるために知識やスキル、態度及び価値を動員することを含む」ものとされている。学問的な知識（disciplinary knowledge）や学際的な知識（inter disciplinary knowledge）あるいは手続きの知識、メタ認知スキルなどのスキル、態度や価値等が例示され、学問分野固有の専門性と、価値判断に関わること、さらにメタ認知スキルは関連し合いながら作用するものであるとされている。

注2：これまでの実践については以下の論文で報告しているので参照されたい。

阿部哲久、「『対立をこえる』力の育成をめざす、二重過程理論を導入した公民科の授業開発：同性愛の非犯罪化をめぐる『ハート・デブリン論争』を題材として」『中等教育研究紀要』第64号、広島大学附属中・高等学校、2017年、35-49。

阿部哲久、「『対立をこえる力』の育成をめざした新科目『公共』の授業モデル開発－「直観」に着目した授業構成の検討、国際法を題材として－」『中等教育研究紀要』第65号、広島大学附属中・高等学校、2018年、21-36。

阿部哲久、「規範倫理学における議論と二重過程理論をふまえた『公共の扉』の授業モデル開発」、第29回公民教育学会発表資料、2018年

阿部哲久、「二重過程理論を導入した『公共』の授業モデル開発－生命倫理を題材として－」、第29回社会系教科教育学会発表資料、2018年

阿部哲久、「『対立をこえる』力の育成を目指した公民科の授業開発－功利主義（帰結主義）をどう学ばせるか、道徳的直観と論理の葛藤を引き起こす教材の検討－」『中等教育研究紀要』第66号、広島大学附属中・高等学校、2019年、29-37。

注3：学習指導要領の見方が事実認識を、考え方が価値認識を示しているという見解もあるが指導要領中の表現は必ずしも一貫していない。

注4：表現は異なるが似た概念にトランスサイエンス問題がある。トランスサイエンス問題は「科学に問うことは出来るが科学が答えることが出来ない問題群」と定義され、科学技術社会論の領域では主として自然科学分野に関わって、どのような社会的な意思決定が求められるのか、科学者と市民がどのように連携すべきかといったことについて論じられてきた。社会科学の領域においても同様の議論が求められよう。

注5：この参照点について合田哲雄は「議論の土俵」という表現を用いており、『学習指導要領の読み方・活かし方-学習指導要領を「使いこなす」ための8章』（p.19）では図で分かりやすく示されている。

注6：学習指導要領で明示されているのは高等学校「倫理」の青年期に関わる部分のみであるが、法や経済に関わる課題を含めた幅広い社会事象の分析に必要な専門科学であろう。

注7：教科名との識別が難しいせいか学習指導要領上には学問領域としての「社会」は登場しないが社会学が公民科・社会科にとって重要な専門科学であることは言うまでもないことであろう。

注8：古典的な経済学では「合理的経済人」という概念が用いられてきたが、この概念が人間を損得だけで動くものと捉えているという経済学への誤解を招いたことは否定できないであろう。合理的あるいは最適化という言葉は、その人にとってより良い選択をすることを意味し、判断基準は金銭的な損得だけではなく、道徳的な信念に従うことや、社会的な評価なども含まれると考えられている。例えば道に落ちていた10円玉を道徳的判断のみに従って「自ら」交番に届けたとすればそれがその人にとっての合理的選択であったということになるのである。

注9：経済学者の松尾匡が経済学的発想として示したものの一つである。『『経済学的発想』と『反経済学的発想』の政策論－マルクス経済学から』、野口旭編『経済政策形成の研究－既得観念と経済学の相克』ナカニシヤ出版、2007所収による。

注10：法学は価値認識を直接学問対象とする学問領域であるが、その基礎となるのはやはり「～である」人間観であろう。なお、本稿では事実認識に注目しているため価値認識については深く言及しないが、経済学をはじめとする社会諸科学においても人間の個性や自律の尊重という価値を含む観念が基底にあることは確認しておきたい。例えば「効率と公正」はそこから導かれる視点であると言えるだろう。

注11：例えば経済学の領域に、不合理な人間を想定した行動経済学が登場したことはその一例であろう。

注12：ただし社会学では人間を規定する社会は不変ではなく変えることが出来ると捉えている。

注13：社会認識モデルについては様々な角度から検討が加えられ数多くの研究が行われているが、本稿では事実認識の拡張に限定して検討を行った。

注14：このような専門家による相互批判が行われて

いる空間はジャーナル共同体と呼ばれる。

注15：そもそも例示されているような一般書が専門領域のディシプリンに沿ったものであるかを判断することが難しいという問題もある。書店に並ぶ著書には、大学教授等の肩書きを持つ著者のものであっても専門的には怪しい内容のものも多くあるのが現状である。新聞や専門分野の入門雑誌（経済セミナー、ジュリスト等）に掲載された書評を参考にするなど工夫が必要である。現在ではSNSなどでジャーナル共同体に属する専門家同士の会話を垣間見ることが出来るようになっており、そこでの評価を参考にすることも考えられる。例えばマンガで書かれた入門書である『この世で一番おもしろいミクロ経済学——誰もが「合理的な人間」になれるかもしれない16講』は最適化する個人の概念を軸に構成されており専門家の間での評価も高いが、予備知識無しで書店に行き専門性の点からこの本を選択することは相当に難しい。

注16：例えば経済学の場合、アセモグル他『アセモグル／レイブソン／リスト ミクロ経済学』では第一章で最適化をはじめとする経済学的な考え方について丁寧に説明されている。一方定評ある教科書であるマンキュー『マンキュー経済学』では経済学の十大原理として事例的に示され、神取道宏『ミクロ経済学の力』では経済学的な社会観について言及されているが、読解には一定の知識を要する。

参考・引用文献

- 文部科学省仮訳、「OECD Learning Framework 2030（2030年に向けた学習枠組み）」2018年
- 文部科学省「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説公民編」
- 文部科学省「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会編」
- 池野範男、「教師のための『真正な学び』の研究：第三年次の研究－教材研究のための研究論文の読解とその『真正な実践』への活用－」、『学習システム研究』第6号、広島大学学習システム促進研究センター、2017年 1-12
- 大杉昭英「社会科における概念的知識の活用（2）」『岐阜大学教育学部研究報告』61巻2号、2013年
- 合田哲雄『学習指導要領の読み方・活かし方－学習指導要領を「使いこなす」ための8章』教育開発研究所、2019年
- 森分孝治「市民的資質育成における社会科教育」『社会系教科教育学研究』13号、2001年

Overcoming Conflicts IV

Tetsuhisa ABE

Abstract:

This study examined how to engender a social perspective and way of thinking. The study was carried out in view of the significance of "overcoming conflicts" during a civics course with the aim of fostering a "social perspective and way of thinking." The purpose of this study is to clarify the necessity for expanding the recognition of facts in the social recognition model.